

Stratégies de lecture chez les élèves de deuxième année du primaire

Sylvie Giguère
Département d'Études françaises
et de Traduction
Université Laurentienne

La lecture est un mot que l'on entend depuis l'enfance. C'est une activité que l'on apprend dès l'entrée à l'école. Enfin, on la pratique tout au long de la vie. Par contre, cette exposition à la lecture ne nous donne pas l'expertise de la définir. En effet, il existe plusieurs définitions de la lecture. Rosner admet que, aussi simple que cela semble, il est presque impossible d'obtenir un consensus entre les experts, probablement parce que leurs définitions sont inclusives et complexes¹. Il offre une définition plus simple : l'action de reconstituer les symboles à leur forme originale, c'est-à-dire le langage parlé. Pour Bush et Huebner, la lecture est le décodage de la représentation graphique du son². Le *Dictionnaire actuel de*

¹J. Rosner, *Helping Children Overcome Learning Disabilities*, 3^e édition, New York, Walker and Company, 1993, 286 p.

²C. Bush et M. Huebner, *Strategies for Reading in the Elementary School*, New York, The Macmillan Company, 1970, 514 p.

l'éducation va un pas plus loin pour dire qu'elle est l'« activité perceptivo-visuelle et intellectuelle qui permet de décoder le sens d'un texte par la reconstruction d'un message encodé sous forme d'informations graphiques »³.

La plus grande incertitude reste néanmoins de savoir si la lecture implique, en plus du décodage, une compréhension ou si cette dernière n'appartient pas au processus de lecture. Dans cet article, nous allons parler de compréhension en tant que processus indépendant mais faisant quand même partie de la lecture, car celle-ci ne peut être efficace sans compréhension. La lecture est un processus par lequel un lecteur construit le sens d'un texte.

Importance de la lecture

La lecture est, pour l'écolier, « la discipline-clef, sans laquelle les autres disciplines ne sont [...] que des domaines fermés »⁴. L'écolier ne peut devenir complètement indépendant dans tous les sujets sans avoir préalablement acquis certaines compétences en lecture. Le meilleur mathématicien ne peut résoudre un simple problème mathématique écrit s'il n'en comprend pas la problématique. Mais la lecture n'est pas seulement nécessaire à l'école. Les activités courantes de la vie quotidienne exigent que les gens maîtrisent la communication écrite. Du journal du matin à la liste d'emplettes aux annonces publicitaires, la lecture est indispensable. La compréhension des messages écrits est le noyau d'une vie autonome.

Qu'est-ce qu'une stratégie?

Le concept de lecture n'est pas le seul important dans cette recherche. Les stratégies en constituent aussi une partie fondamentale puisqu'elles sont inscrites dans plusieurs activités. Prenons une joute de football, par exemple. Sans de bonnes stratégies, même les

³R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1993, p. 787.

⁴M. Picard et L. Defond, *L'enseignement de la lecture : théorie et pratique*, Montréal, Centre éducatif et culturel Inc., 1971, p. 5.

meilleurs joueurs perdront des joutes. L'idée d'objectif est un aspect important puisque sans celui-ci, on ne parle pas de stratégie. Ce concept est donc utile dans plusieurs domaines et fait partie de la vie quotidienne. Selon Legendre, une stratégie est une « manière de procéder pour atteindre un but spécifique »⁵. Plus concrètement, c'est aussi un plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées, habituellement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus⁶. Une stratégie est donc un processus cognitif important, présent surtout dans le contexte scolaire où elle fait l'objet de plusieurs activités. Par exemple, on la retrouve dans les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et même de résolution de problèmes. On parle aussi de stratégie dans la façon d'étudier, de travailler et, bien sûr, dans la lecture.

Qu'est-ce qu'une stratégie de lecture?

Selon Giasson, « une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte »⁷. Winch suggère que les lecteurs débutants ne se servent pas des mêmes stratégies que les lecteurs accomplis, c'est-à-dire que les débutants se servent de stratégies pour décoder un mot nouveau, pour le découper en syllabes, par exemple, pour faciliter la lecture, tandis que le lecteur expérimenté se sert de stratégies pour rendre sa lecture plus efficace⁸. Dans ce dernier cas, l'écrémage est l'une des stratégies les plus utilisées. Il s'agit d'une lecture très rapide pendant laquelle le lecteur parcourt le texte en ne captant que ce qui est important, selon le but de sa lecture. L'écrémage aide à trouver une réponse ou un événement

⁵R. Legendre, *Dictionnaire actuel...*

⁶*Ibid.*

⁷J. Giasson, *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2000, p. 32.

⁸C. Winch, « Reading and the process of reading », *The Journal of the Philosophy of Education*, vol. 23, 1989, p. 71-95.

particulier dans un texte. Il est important que le lecteur identifie le contexte et détermine le but de sa lecture. Mais aucun but ne peut être atteint si l'élève ne veut pas lire. Cela souligne l'importance d'encourager et de susciter ce goût. Un enfant qui ne veut pas lire ne lira point. Certaines connaissances sont nécessaires afin de bien accomplir cette tâche. Le genre de lecture doit être déterminé selon le contexte. L'élève lit-il pour faire une critique, pour trouver de l'information ou pour une évaluation? Ces différentes situations nécessitent différentes lectures et, donc, différentes stratégies. En plus de l'écramage, il y a la lecture intensive où les détails sont plus importants. En plus des genres de lectures, on retrouve aussi diverses stratégies. Parmi les plus importantes, certaines, mentionnées par Giasson, s'avèrent très utiles parce qu'elles relient les connaissances au contenu du texte⁹. Parmi les stratégies plus complètes, l'inférence est le processus par lequel le lecteur établit des relations entre les paragraphes ou les idées d'un texte. Un bon lecteur sélectionne les idées importantes et se crée des images pour faciliter sa tâche. L'identification des sources de difficultés est un autre processus important, car on ne peut résoudre un problème qu'après l'avoir identifié. Une autre stratégie, plus importante, permet de trouver une solution à partir des difficultés; ainsi le contexte et la consultation du dictionnaire peuvent aider à déduire ou à trouver le sens des mots. D'autres stratégies précèdent la lecture : la prédiction ou l'anticipation, l'interprétation des images ou du titre et plusieurs autres encore. La mémoire peut aussi répondre aux besoins de la lecture. Grangiens soutient que la mémoire est testée par la capacité de trouver des repères¹⁰.

⁹J. Giasson, *La compréhension en lecture...*

¹⁰J. Grangiens, *L'enfant et la lecture*, Paris, l'École, 1976, 234 p.

Méthodologie

Comment peut-on tester la lecture?

On peut tester deux genres de lectures : silencieuse et à haute voix. La lecture silencieuse, suivie de questions, permet une évaluation de la compréhension du système écrit d'un élève, tandis que la lecture à haute voix permet l'évaluation de la compréhension du système écrit ainsi que la qualité auditive du décodage. La lecture silencieuse est plus difficile à manipuler lors d'une étude. La lecture à haute voix permet surtout l'analyse d'erreurs pour identifier les problèmes et étudier les stratégies utilisées pour les surmonter.

Les erreurs produites à l'oral peuvent être à trois niveaux : celui des lettres ou des phonèmes, de la syllabe et du mot. On peut aussi séparer les erreurs en types : l'insertion, l'omission, l'inversion, la substitution et la répétition. L'insertion est l'erreur par laquelle le lecteur ajoute un segment qui ne se trouve pas dans le texte alors que l'omission implique l'absence, à l'oral, d'un segment qui s'y trouvait. L'omission est souvent un indice d'une déficience soit dans le vocabulaire du lecteur, soit dans les habiletés de décodage. L'inversion se produit lorsque le lecteur inverse des segments. Pour la substitution, le lecteur remplace un segment qui faisait partie du texte par un segment qui n'y était pas; c'est une erreur grave lorsque le mot remplacé et celui qui le remplace diffèrent de catégorie syntaxique et de contenu sémantique. La répétition, qui consiste en la récurrence d'un segment est, elle aussi, considérée comme une erreur puisqu'elle déforme la production attendue du texte; c'est aussi un indice d'une stratégie de lecture. Elle indique une déficience dans le décodage mais implique une reprise.

Afin de surmonter les difficultés du décodage, le lecteur peut se servir de deux stratégies de lecture : l'autocorrection et la reprise. La première est une technique par laquelle le lecteur corrige lui-même l'erreur commise. Cette stratégie indique que le lecteur est conscient de sa faute et qu'il a les connaissances nécessaires pour

la rectifier. La seconde est la correction que fait le lecteur après avoir reçu de l'aide. Cette stratégie reflète une déficience que le lecteur veut corriger et permet l'acquisition de nouvelles connaissances. La répétition – même si c'est une erreur –, constitue un effort afin de ne pas commettre un autre type d'erreurs, de bien décoder le texte; elle peut éliminer la nécessité de l'autocorrection. Selon Lobrot, la vitesse de lecture et la compréhension sont de bons critères pour tester la lecture¹¹. L'auteur donne la formule suivante : $Ef(\text{efficacité}) = V(\text{vitesse}) + C(\text{compréhension})/2$. Il traduit la vitesse en un pourcentage selon un barème fixé. La compréhension se note par le nombre de bonnes réponses sur le nombre de questions, multiplié par cent.

Le carcajou

Le carcajou est un texte dont la difficulté a été jugée acceptable pour les élèves de la deuxième année du primaire. Il a été emprunté du site de lecture *Zigzag* avec la permission de Reinwein¹². Cet animal étant rare, cela enlève la possibilité aux élèves de deviner plusieurs mots ou réponses. Il contient beaucoup de phonèmes différents et plusieurs mots de tous les niveaux et de difficultés acceptables. Le texte comprend 67 mots répartis en cinq phrases. Ces mots comptent 95 syllabes (prononcées). La constitution syllabique des mots est la suivante : 37 mots monosyllabiques, 11 bisyllabiques, quatre mots de trois syllabes et deux de quatre syllabes.

L'importance de la perception dans la lecture

De la même façon que l'on associe la compréhension à une activité mentale, on donne à l'œil le travail de percevoir. Ce rôle est surtout destiné à la lecture. Une mauvaise perception n'est aucunement reliée à une mauvaise vision¹³. Les deux peuvent être corrigées.

¹¹M. Lobrot, *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture*, avec la collaboration d'Édith Adnet-Piat, 2^e éd., Paris, OCDL et ESF, 1976, 140 p.

¹²R. Ciesielski et J. Reinwein, *Les apprentis 2, lecture 2*, Saint-Laurent, Études vivantes, Québec, 1983, p. 60.

¹³J. Grangiens, *L'enfant et...*

Beaucoup d'enfants des cours préparatoires et élémentaires balaient la ligne écrite à trop grande vitesse. Les poses de regard sont insuffisantes pour permettre l'intégration des informations perçues¹⁴.

Un test de perception analyse les capacités visuelles, c'est-à-dire qu'il identifie les déficiences visuelles. Il fournit donc des informations sur la façon de remédier au problème de lecture¹⁵. C'est un test de la position relative; si l'on ne perçoit pas bien la position d'un objet par rapport à un autre, il sera difficile de percevoir la position des lettres et de bien les associer à un mot. Une mauvaise perception peut être corrigée par des jeux d'associations de couleurs, de lignes, des jeux d'identification, etc. Inizan donne un exemple intéressant du rôle de la perception dans la lecture. Une fillette âgée de six ans reconnaît tous les graphèmes qui lui ont été enseignés depuis quelques mois. Elle ne peut, par contre, décoder un texte rempli de mots familiers. Ce qui est intéressant, c'est que cette fillette, en faisant un casse-tête, met les morceaux ensemble au hasard. Elle tente même de mettre ensemble des morceaux à coin quadrangulaire avec d'autres dont les frontières sont courbées. Afin de remédier à cette situation, l'enseignant demande à l'enfant de tracer les contours des morceaux du casse-tête pour lui donner une perspective différente.

Objectif

Au début des années soixante, Goodman a examiné l'idée que le processus de lecture pouvait être étudié par les comportements d'enfants en situation de lecture¹⁶. En observant les erreurs de lecture, il conclut qu'on pouvait examiner le processus de lecture. Goodman soutient que les bons lecteurs utilisent leurs connaissances des règles sémantiques et syntaxiques du langage pour agglomérer des

¹⁴*Ibid.*, p. 55.

¹⁵J. Rosner, *Helping Children*...

¹⁶F. Smith, *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc, 1973, 211 p.

items, les prédire et les corriger¹⁷. Peut-on examiner les erreurs de lecteurs pour en extraire des stratégies? Y aura-t-il une différence entre les lecteurs compétents et moins compétents? Les stratégies de lecture des apprentis offrent-elles des idées sur les processus de lecture? Voilà d'importantes questions auxquelles cette étude tentera de répondre.

Hypothèse

L'étude des erreurs durant la lecture à voix haute d'élèves de deuxième année du primaire devrait permettre d'extraire les stratégies utilisées. La quantité et la qualité des erreurs devraient être, selon plusieurs auteurs, de bons indicateurs de la compétence des lecteurs, c'est-à-dire qu'il devrait y avoir de fortes corrélations entre le résultat de la compréhension et le taux d'erreurs. On part de l'hypothèse que les erreurs se produiraient plus communément dans les mots complexes, c'est-à-dire les mots contenant plusieurs syllabes. Selon Spache, un problème important, dans ce type de recherche, c'est l'inconsistance des auteurs dans la définition des catégories d'erreurs; par exemple, ce qu'un auteur indique comme étant une substitution, un autre le considère comme une erreur de prononciation¹⁸. Un autre problème, c'est la différence entre les systèmes de classification de ces erreurs. Certains auteurs se concentrent plus sur les lettres, d'autres sur les mots. Cette étude a pour but d'identifier cinq types d'erreurs au niveau des lettres ou des phonèmes, des syllabes et des lettres.

¹⁷J. Guthrie, *Aspects of Reading Acquisition*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1974, 222 p.

¹⁸F. Smith, *Psycholinguistics*...

Procédure

Les participants

Le groupe de sujets se compose de 27 élèves de la deuxième année du primaire inscrits dans un programme d'immersion française. Les élèves étaient âgés de sept à huit ans lors du test. Il y avait 13 filles et 14 garçons.

Le test de perception et son administration

Le test de perception est tiré du livre *Helping Children overcome learning difficulties*¹⁹. C'est un TACV (test d'analyse des capacités visuelles). Plusieurs autres tests de perception deviennent invalides, si enseignés, et ne servent donc qu'au diagnostic et non à la correction du problème. Le TACV, si enseigné, peut permettre à l'élève d'améliorer ses capacités visuelles. Le but de ce test est d'évaluer l'habileté d'un élève à analyser un motif en ses parties, à lire un quadrillage et à reconstruire ce motif sur un nouveau quadrillage. L'image utilisée correspond à une image qui devrait être reproduite aisément par un élève de deuxième année. Le test se compose d'une matrice à points sur laquelle des formes géométriques et des lignes ont été dessinées. L'élève doit reproduire avec un crayon à mine noire ces formes et ces lignes sur une deuxième matrice à points. Si l'élève ne reproduit pas toutes les lignes à l'endroit correspondant, il ne réussit pas le test de perception. Les consignes ont été paraphrasées lorsque l'élève avait de la difficulté à comprendre. Le test de lecture était administré à la suite du test de perception même si l'élève ne l'avait pas réussi. Dans ce cas, le test de lecture était mis de côté lors de l'analyse.

L'administration du test de lecture

Avant de commencer le test de lecture, on avisait l'élève du fait que la lecture serait enregistrée sur bande audio et que, pour cela, son consentement était requis. L'élève recevait ensuite un aperçu du

¹⁹J. Rosner, *Helping Children...*

test à venir, c'est-à-dire que l'administrateur lui disait qu'il s'agissait d'une lecture à haute voix suivie de quelques questions à propos du texte. Enfin, l'élève lisait le texte.

Le texte était bien espacé sur une page propre à une grosseur de caractère de 14 points et dans la police *Tahoma*. L'élève recevait de l'aide dans la prononciation des mots lorsqu'il en demandait, soit par un regard ou oralement, ou s'il ne disait rien pendant cinq secondes. L'élève était aussi encouragé pour ses efforts. S'il prononçait un mot de façon assez erronée pour en changer le sens, on le corrigeait. S'il demandait la signification d'un mot, on lui donnait une courte définition. S'il changeait d'idée sur sa réponse, seule la dernière était notée.

Résultats et observations

Le corpus a été enregistré tel quel et transcrit selon l'alphabet phonétique international (API). Les mesures de temps, d'erreurs et quelques informations sur les comportements du sujet ont été notées afin de vérifier la possibilité de corrélations.

Voici, globalement, les résultats :

Pour les erreurs au niveau des lettres ou des phonèmes, on retrouve 33 répétitions, 31 inversions, 63 insertions, 60 omissions et 181 substitutions; au niveau des syllabes : 32 répétitions, 1 inversion, 25 omissions et 1 substitution; au niveau des mots : 15 répétitions, 8 insertions, 8 substitutions et 22 omissions. Parmi ces erreurs, on retrouve surtout des répétitions de lettres ou de phonèmes, du [s] surtout. Les inversions du [r] et du [g] dans le mot *ogre* se sont produites fréquemment. Le phonème [a] a souvent été inséré entre les sons [r] et [k] du mot *carcajou*. Le deuxième [k] du mot était omis assez souvent. La substitution la plus commune au niveau des lettres ou des phonèmes est celle du [s] au lieu du [k] dans le mot *carcajou*; au niveau de la syllabe, la répétition la plus commune est le [kar]; la seule inversion au niveau des syllabes fut entre le [ka] et

le [kar]. L'omission de syllabes a été assez fréquente. La seule substitution, au niveau de la syllabe, fut [si] au lieu de [t] dans le mot *représentait*. Le mot *ogre* ou des interprétations de ce mot furent répétés fréquemment. On a aussi remarqué l'insertion d'articles. La substitution de l'article *une* au lieu de *un* s'est produite assez souvent. Les mots difficiles ont souvent été omis.

Ces résultats montrent l'importance de répartir les erreurs de lecture non seulement en types mais aussi en niveaux. Cette catégorisation facilite la prédiction des erreurs.

Les mots qui se sont avérés les plus difficiles ont été *certaines*, *ogre* et *amérindiens*.

La figure 1 représente le temps de lecture de chaque sujet.

Le temps
en secondes

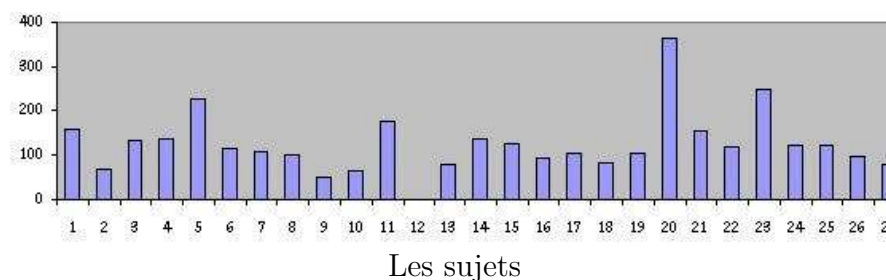


Figure 1 – Le temps de lecture : la vitesse moyenne en mots/h (mots par heure) est de 2221,85.

Interprétation des résultats

Le test de perception

Le but du test de perception, dans cette recherche, était de s'assurer que la perception des participants était à un niveau standard pour leur âge. Aucune conclusion ne pouvait être tirée sur

les stratégies de lecture d'un élève ayant une déficience visuelle; si l'élève ne pouvait réussir le test, ses résultats n'étaient pas admis dans les résultats globaux.

Les résultats au test de lecture

Il est intéressant de constater que chaque niveau d'erreurs, c'est-à-dire les phonèmes ou les lettres, les syllabes et les mots, ont des répartitions différentes. Au niveau du phonème, la substitution est de loin l'erreur la plus commune. Au niveau de la syllabe, on remarque beaucoup plus de répétitions. Et au niveau du mot, c'est l'omission qui est l'erreur la plus commune. Il est donc malheureux que plusieurs études n'aient pas utilisé le type d'erreurs, car c'est un facteur qui s'avère important dans la prédiction des erreurs chez les apprentis lecteurs. La difficulté des mots était assez surprenante. On s'attendait à ce que le mot *amérindiens* donne des difficultés; toutefois, le mot *ogre* s'est avéré un mot difficile malgré sa longueur. Évidemment, la longueur du mot n'est pas le seul facteur important : le mot *glouton*, par exemple, a causé moins de problèmes que le mot *car*. Ce qui est intéressant, c'est que les mots difficiles ont quelque chose en commun. Il semble que le son [ɛ̃] soit présent dans plusieurs des mots difficiles et surtout dans deux des trois mots les plus difficiles. Les mots plus difficiles semblent aussi avoir des syllabes lourdes. Il est possible qu'à cet âge, les élèves n'aient pas encore bien développé leurs organes phonatoires, ce qui expliquerait le taux élevé d'omissions, de substitutions et d'inversions de phonèmes.

Conclusion

Plusieurs aspects ont été étudiés dans cette recherche : de la vitesse de la lecture à la compréhension. On a vu que les élèves se servent de plusieurs stratégies pour faciliter le décodage ou pour faciliter la quête d'informations. Les lecteurs compétents n'ont pas besoin d'utiliser autant de stratégies, car ils ont maîtrisé l'acte de

lire. Évidemment, décoder un texte ne signifie pas nécessairement le comprendre. Nous avons noté que les types d'erreurs commises par les apprentis lecteurs et le niveau où se situe l'erreur sont en forte corrélation. Pourquoi certains mots sont-ils plus difficiles? Les ressemblances de graphèmes et de structures syllabiques sont des raisons probables. Beaucoup d'études peuvent encore être faites à ce sujet. La lecture est un processus très important et il faut s'assurer que les générations à venir puissent la maîtriser, car on apprend à lire pour apprendre en lisant²⁰.

²⁰C. Winch, « Reading and... ».